



FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS LIRAS DE MARÍLIA DE DIRCEU

Maria de Fátima da Rocha Mar¹
Ariceneide Oliveira da Silva²

RESUMO

Este trabalho se desenvolveu a partir de discussões realizadas nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com o objetivo de motivar os alunos para a leitura de literatura nas aulas de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental. Pretendeu-se, em primeiro lugar, identificar as habilidades de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular e correlacioná-los com a observação das práticas pedagógicas na sala de aula. Em seguida, apresenta-se a proposta de inserção da literatura nas aulas de Língua Portuguesa por meio das Liras de Marília de Dirceu que oferecem elementos capazes de possibilitar uma leitura crítica de poemas escritos ainda no período colonial e, que contém características advindas de um momento em que se vivenciavam no Brasil acontecimentos históricos importantes para a história do país e da literatura brasileira como a Inconfidência Mineira e o Arcadismo. A metodologia deste trabalho conta com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola pública da rede municipal na cidade de Humaitá, Estado do Amazonas e se baseia nos documentos oficiais da educação como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1998), a **Base Nacional Comum Curricular** (2018) e nos estudos de **Irané Antunes** (2003), **Alfredo Bosi** (2006) e **Antônio Cândido** (2012).

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Inserir a leitura de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental se constitui um desafio que muitos professores não estão dispostos a enfrentar, pois, nessa etapa da Educação Básica, os alunos ainda possuem grandes dificuldades com a escrita e a leitura na sala de aula. O ensino de Língua Portuguesa não está atendendo as exigências de documentos oficiais da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular que preveem, para essa etapa, o desenvolvimento da autonomia do aluno no seu processo de formação com a mediação do professor em um ensino contextualizado.

Ao observar as práticas pedagógicas na sala de aula³, se percebe que existe um conjunto de fatores que direciona o ensino para o fracasso escolar. Dentre esses fatores, pode-se destacar a

¹ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, fafarocharmar@gmail.com

² Professora orientadora: mestra da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ariceneidesilva@yahoo.com.br

³ Escola Pública Municipal na cidade de Humaitá/AM



ausência do trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa, pois, nesse processo, a gramática normativa ainda é tratada como principal ferramenta de ensino da língua materna.

Os professores, muitas vezes, se limitam a trabalhar com pequenos textos presentes nos livros didáticos, textos estes, nos quais a reflexão sempre se dá em torno de elementos gramaticais, ou seja, são raras as possibilidades que os alunos encontram na sala de aula para desenvolverem a competência textual, se tornarem leitores proficientes e exercitarem a capacidade interpretativa.

Os poemas propostos na atividade de intervenção, além de fornecerem dados importantes sobre a literatura brasileira por nascerem de uma escola literária muito importante na história da literatura, o Arcadismo, oferecem a possibilidade de leitura, interpretação e desenvolvimento da criticidade. Simultaneamente, apresentam, também, elementos que tocam a subjetividade de cada um e proporcionam um contato prévio com a literatura que será introduzida no primeiro ano do Ensino Médio.

2. O TEXTO E AS PRÁTICAS DE LINGUAGENS NOS PCNS E NA BNCC

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular orientam para uma educação que privilegie o texto como unidade de ensino. A partir desse trabalho de palavras e frases contextualizadas, mas principalmente de espaço de sentido, é proposto que os professores organizem as aulas de Língua Portuguesa de uma forma que o aluno tome conhecimento e desenvolva as práticas de linguagem durante a formação escolar. Os PCNs entendem a linguagem como:

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (PCN, 1998 p. 20)

A partir daí, os documentos destacam práticas de linguagem que podem ser trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa, organizando-as em habilidades de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Conforme os PCNs, é indispensável que essas habilidades sejam desenvolvidas durante as aulas para que o aluno melhore sua competência textual:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escrita, que devem



permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998 p. 27).

Num mesmo direcionamento, a BNCC aponta para os anos finais do Ensino Fundamental como uma etapa em que os alunos já possuem autonomia para desenvolver as habilidades de linguagens propostas pelo PCNs, ou seja, espera-se que eles tenham tido contato com variados gêneros textuais e, que isso tenha resultado em leituras críticas e reflexões atreladas à vivência social de cada um, pois as práticas de linguagens possibilitam esse processo. Assim aponta o documento:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BNCC, 2018, p. 136).

Nesse processo, a BNCC determina que se trabalhe, nos anos finais do Ensino Fundamental, o aprofundamento dos gêneros textuais estudados anteriormente e que esse contato com gêneros discursivos seja ampliado, incluindo nas aulas de Língua Portuguesa gêneros atuais como os que circulam na internet. Daí surge a necessidade de que, nas aulas também sejam consideradas às novas formas de práticas de linguagens como curtir, comentar e compartilhar textos nas redes sociais. O documento estabelece que:

No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática. (BNCC, 2018, p. 136)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizavam, anteriormente, a necessidade de criar condições para que o desenvolvimento dos usos da linguagem seja constante na sala de aula. O que reforça a conclusão de que o texto deve estar na centralidade do ensino de Língua Portuguesa, em que a partir dos variados gêneros o aluno poderá identificar as diversas formas de uso da linguagem exercitando cada uma das habilidades desta.

Levando em conta que há quase uma infinidade de diversidade de gêneros textuais sugere-se que haja uma seleção dos gêneros a serem trabalhados em cada etapa de ensino dando prioridade para os que abordam a utilização pública da linguagem e que possibilitem a reflexão crítica e a formação da cidadania: Nesse âmbito, os PCNs (1998) propõe que sejam



privilegiados os gêneros textuais literários, os gêneros de imprensa, de divulgação científica e de publicidade.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998 p.24)

A partir dessa seleção, intenciona-se, no decorrer das aulas, que o aluno desenvolva diversas habilidades relacionadas ao uso da linguagem. No que se refere à leitura de textos escritos e escuta de textos orais, dentre os tantos resultados que se almeja, espera-se que o aluno amplie seu conhecimento em relação a competência discursiva e fortaleça sua autonomia na leitura dos textos em que está familiarizado.

No que diz respeito à produção textual oral, escrita e análise linguística, alguns dos resultados esperados são que o aluno selecione adequadamente recursos discursivos para o uso da linguagem oral, redija textos considerando os elementos que condicionem a produção do mesmo e reconheça as características e espaços em que se inserem determinados gêneros textuais.

3. AS HABILIDADES DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A experiência de observação das práticas pedagógicas na sala de aula possibilitou a reflexão de que, o que conduz o ensino de Língua Portuguesa ao insucesso está relacionado a diversos fatores. Dentre eles, se destaca a metodologia adotada pelo professor na sala de aula. A orientação dos PCNs para essa disciplina é ignorada e o professor, muitas vezes, opta pelo método de ensino tradicional. Ou seja, a gramática é utilizada como elemento central da aula. E para reforçar o desencontro com os PCNs, a gramática ainda é trabalhada de maneira descontextualizada e memorizadora.

As chances de o aluno desenvolver as habilidades advindas das práticas de linguagem numa sala de aula em que os alunos precisam dividir os livros didáticos para fazer as tarefas, são propostas atividades aleatórias, e o professor privilegia o ensino da gramática tradicional apenas apontando o “certo” e o “errado”, são mínimas.

A prática de leitura é ignorada pelo professor que apresenta justificativas como: a dificuldade dos alunos no ato de ler, muitos alunos estarem num processo de alfabetização tardia, falta de livros, poucos livros didáticos ou a ausência destes, falta de tempo, e desmotivação dos alunos para a leitura. Nesse contexto, não são criadas condições para que o



aluno desenvolva essa habilidade, o que representa uma grande falha no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme Irandé Antunes (2003):

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios da de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003 p. 70)

A possibilidade de os alunos terem contato com a oralidade é mínima porque o ensino de gramática ocupa todo o tempo destinado à aula de Língua Portuguesa. Antunes (2003 p. 88), já havia detectado essa problemática “a escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo”.

A produção textual e a análise linguística se baseiam em perguntas, respostas e escritas mecânicas, na maioria das vezes acontecem a partir dos livros didáticos. O professor apenas indica a página do livro onde os alunos encontrarão a atividade, em seguida, espera que todos façam e entreguem a ele para a correção, que constitui em dar uma pequena olhada e um risco na atividade feita pelo aluno. Assim, se perde a dimensão interacionista da língua citada por Antunes (2003):

Uma atividade é interativa quando é realizada conjuntamente por duas ou mais pessoas, cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa interação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala. (ANTUNES, 2003 p. 44).

O ensino da língua pautado na supervalorização da gramática entendida como um “conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1996, p.64) em que as condições oferecidas para o ensino desta é meramente a memorização tornam o processo de formação do aluno desgastante e ineficaz.

Antunes (2003) reforça esse pensamento quando diz que “uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares”. Com isso, se percebe que o maior desafio do ensino de Língua Portuguesa não está na exclusão da gramática, está em repensar o modelo de ensino gramatical tradicional para inserir novas formas de ensino que contemplem situações reais de uso da língua.



3.1.O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A literatura pode possibilitar o contato com a língua nas mais variadas formas, seja pela leitura de um poema, de um texto, de uma obra literária, ou seja, pela produção de textos em que os próprios alunos possam usar a criatividade e da arte, inspirados nesses autores que muitas vezes relacionam as questões sociais e políticas com autonomia e criticidade em seus textos. A BNCC aponta:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018 p. 138).

Nesse sentido, trabalhar a literatura na sala de aula é um caminho que pode conduzir o leitor a uma identificação consigo mesmo e com o seu ambiente, o professor, nessa relação, pode mediar o texto literário e o aluno leitor para que a leitura não seja uma prática superficial, mas uma fonte de conhecimento, de encantamento com a língua apresentada de forma artística, representativa e que apresenta uma subjetividade sujeita à variadas interpretações. Nesse contexto, os PCNs orientam que:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intencões, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (PCN, 1998 p. 47)

Assim, a importância da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento se insere no trabalho com a literatura no sentido de que ele deve proporcionar condições para que o aluno mantenha contato constante com o texto literário e possa auxiliar no momento da leitura e da inserção de significado no processo de fragmentação e reconstrução do texto.

Dado que o aluno possui uma carga prévia de conhecimentos e que deve ser considerada no seu processo de formação, percebe-se que o ensino da gramática não deve estar prioritariamente posicionado nas aulas de Língua Portuguesa, mas sua posição deve ser reorganizada. Uma proposta, nesse sentido, é que a escola discuta e reflita sobre as causas das falhas no processo de ensino, levando em consideração que “antes de ser um problema pedagógico a educação é um problema social” (GERALDI, 2006, p. 17.)

O contato com obras literárias pode enriquecer o conhecimento do aluno e levá-lo a uma melhor compreensão da mensagem que cada personagem transmite através da sua voz, das suas



ações, da época em que a história se passa e dos conflitos inseridos no texto. Ainda é possível que a literatura se torne um instrumento de reflexão e desalienação por parte do leitor, já que a leitura realizada, mediada pelo professor, vai conduzi-lo a um pensamento crítico e ousado, tanto do tema que o enredo aborda, no caso de um texto narrativo, quanto das entrelinhas de um poema.

3.2. LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DAS LIRAS DE MARÍLIA DE DIRCEU

As liras de Marília de Dirceu se inserem num contexto em que o Brasil vivia momentos importantes para a história do país e da literatura brasileira no século XVIII. Os poemas de autoria de Tomás Antônio Gonzaga, um poeta engajado politicamente numa época conturbada da história do Brasil, apresentam elementos e características da escola literária árcade e da instabilidade política ocasionada pelo movimento da Inconfidência Mineira que fez parte do processo de luta pela independência do país.

O Arcadismo nasce como “a busca do natural e do simples e a adoção de esquemas rítmicos mais graciosos, entendendo-se por graça uma forma específica e menor de beleza” (BOSI, 2006 p. 55). Ao se posicionar contra o estilo literário anterior, o poeta árcade propõe um estilo que se opõe ao Barroco como o pastoralismo, uma linguagem menos rebuscada, a presença de uma musa inspiradora, a composição de versos brancos e o uso de pseudônimos que aparecem, por exemplo, nas liras de Marília de Dirceu.

A obra poética de Tomás Antônio Gonzaga, na maioria das liras, se desenvolve em torno da paixão do personagem fictício Dirceu, um simples pastor, à sua musa inspiradora Marília. Para Cândido (2012):

Gonzaga é um dos raros poetas brasileiros, cuja vida amorosa tem algum interesse para a compreensão da obra. Primeiro, porque seus invocam quase todos a pastora Marília, nome poético da namorada e depois noiva; segundo, porque ele criara com isto um mito feminino dos poucos em nossa literatura. (CANDIDO, 2012 p. 119)

Ou seja, a poesia pastoril de Gonzaga tem ligação com a própria vida do autor. Tanto Dirceu, quanto Marília e o cenário campestre denotam elementos fortes do Arcadismo brasileiro e apresentam ao mesmo tempo um pouco da biografia do autor. Apesar de Marília ser uma personagem fictícia, ela representa a jovem Maria Doroteia de Seixas, a mulher por quem Gonzaga se apaixonou e se tornou noivo.

Dirceu, o pastor apaixonado, é a figura do próprio autor, que surge para compor o cenário poético que privilegia a natureza e a rusticidade do campo como ideal de vida tranquila e feliz. Cândido (2012), afirma o lado biográfico da obra quando diz que “Gonzaga surge, vivo, sob o



tênuê disfarce do pastor Dirceu, e a sua obra é a única, entre as dos árcades, que permite acompanhar um drama pessoal e as linhas duma biografia”.

Marília, de que te queixas?
De que roubou Dirceu
O sincero coração?
Não te deu também o seu?
E tu, Marília, primeiro
Não lhe lançaste o grilhão?
Todos amam: só Marília
Desta lei da Natureza
Queria ter isenção?

(Lira 8, parte I)

Não é coincidência que a musa inspiradora de Dirceu seja uma jovem pastora e que eles almejem construir uma vida simples no campo, sem grandes ambições e agitações da vida urbana. Todo esse contexto fictício faz parte do “fingimento poético” próprio dos autores árcades. “O árcade não ama, nem mesmo anda com sua própria personalidade; adota um estado pastoril, portanto, disciplina, sistematizando-a, a sua manifestação individual”. (CÂNDIDO, 2012 p. 63)

A obra é dividida em três partes em que, na primeira, as liras apresentam com maior ênfase a paixão de Dirceu à Marília e os planos de viverem juntos e felizes em torno de uma vida bucólica e do pouco que a natureza lhes proporcionaria:

Enquanto pasta alegre o manso gado,
Minha bela Marília nos sentemos
À sombra deste cedro levantado.
Um pouco meditemos na regular beleza,
Que em tudo quanto vive, nos descobre
A sábia natureza.

(Lira XIX, parte I)

Conforme Bosi (2006),

A natureza vira refúgio (lócus amoenus) para o homem do burgo oprimido por distinções e hierarquias. Todas as culturas urbanas do Ocidente, nos estágios mais avançados de modernização, acabam reinventando o *natural* e fingindo na arte a graça espontânea do Éden que os cuidados infinitos cidade fizeram perder. (BOSI, 2006 p. 72)

Na segunda parte da obra, por conta das condições em que se encontra o autor, preso e exilado pela sua participação no movimento da Inconfidência Mineira, se percebe uma transição do conteúdo dos poemas que de um cenário rústico, natural e tranquilo passa para uma mistura de sentimentos de tristeza, melancolia, e desejo de retorno a vida pastoril ao lado da amada:

Nesta triste masmorra
De um semivivo corpo sepultura
Inda, Marília, adoro

A tua formosura
Amor na minha ideia te retrata;
Busca extremoso, que eu assim resista
À dor imensa, que me cerca, e mata.
(Lira XIX, parte II)

A terceira parte apresenta poucas liras e alguns sonetos. Na lira XIX, são apresentados, numa linguagem simples, o desespero e a saudade do pastor fictício que aí se tornam mais intensos e nítidos:

Parto enfim, Dircéia bela,
rasgando os ares cinzentos;
virão nas asas dos ventos
buscar-te os suspiros meus.
Ah! não posso, não, não posso
dizer-te, meu bem, adeus!
(Lira IX, parte III)

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULA 1

Conteúdo: Arcadismo e Inconfidência Mineira

Objetivo: Identificar as características árcades e o momento de independência que o Brasil vivenciava nesse período.

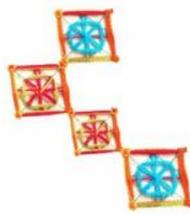
Atividade: Apresentar aos alunos imagens que contenham as características do Arcadismo e representem a Inconfidência Mineira. Pedir que os alunos comentem sobre as imagens. Através das imagens, explicar para os alunos como se deu o período e quais as consequências para o Brasil e para a literatura atual.

AULA 2

Conteúdo: Leitura da lira VIII.

Objetivos: Fazer a leitura dinâmica e prazerosa do poema e reconhecer na lira aspectos da sua própria vida e do contexto do autor.

Atividade: Apresentar o poema através de slides, pedir que façam leituras por estrofe. Em seguida provocá-los para que relacionem o poema com sua própria vida. Depois, discutir com eles sobre o ambiente e os personagens presentes na lira. Fazer questionamentos sobre os personagens e o eu lírico: Marília e Dirceu ficariam juntos? O amor de Dirceu era correspondido? Ele era um pastor? Qual a relação de Tomas Antônio Gonzaga com os personagens? Relacionar o poema com as imagens apresentadas na primeira aula. Propor atividade de produção textual baseada na interpretação de cada aluno sobre o poema.



AULA 3

Conteúdo: Leitura e interpretação da Lira XIX

Objetivos: Reconhecer a influência da vida do autor na escrita do poema.

Atividade: Fazer a leitura da lira XIX com os alunos. Instigar a interpretação do poema baseada nas aulas anteriores. Provocar a curiosidade e a criatividade a partir das estrofes em que o eu lírico apresenta momentos de angústia, saudade e separação da amada. O que teria causado a separação de Dirceu e Marília? Relacionar a vida do autor com o próprio personagem Dirceu. Apresentar aspectos da Inconfidência Mineira citando autores inconfidentes, amigos de Tomas Antônio Gonzaga. Pedir que os alunos produzam textos criando finais para a história dos dois amantes pastores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário encarnado na obra de Gonzaga se constitui numa proposta de introdução da literatura brasileira aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com uma sugestão de dinâmica de leitura que abrange tanto os elementos da escola literária árcade quanto à identificação subjetiva dos leitores com a própria biografia do autor que se evidencia a partir da paixão, separação e do amor não consumado do pastor fictício à sua bela Marília.

A leitura de literatura colabora para uma formação humana e crítica dos alunos, e contribui para que as aulas de Língua Portuguesa se tornem mais vivas e coerentes com as orientações e determinações dos documentos oficiais da educação, que exigem o contato com variados gêneros textuais. A literatura está entre a seleção de prioridade dos gêneros que devem ser trabalhados nessa etapa do ensino. Assim, os alunos poderão conectar o ensino e aprendizagem da língua materna com a real utilização da linguagem em diversos ambientes, em situações formais ou cotidianas.



4. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da literatura brasileira.** 44 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.